

0-735555

*На правах рукописи*



**ХИСАМУТДИНОВА ГУЛЬФИЯ ИЛСЯРОВНА**

**РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В ФРГ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**

**13.00.01 - общая педагогика,  
история педагогики и образования**

***АВТОРЕФЕРАТ***

*диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук*

**КАЗАНЬ 2003**

Работа выполнена на кафедре педагогики гуманитарных факультетов Казанского государственного педагогического университета

**Научный руководитель -** доктор педагогических наук, профессор  
**Фахрутдинова Резида Ахатовна**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Трегубова Татьяна Моисеевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
**Сунцова Мария Станиславовна**

**Ведущее учреждение -** Чувашский государственный педагогический институт

Защита состоится " 20 " март 2003 года в 15 ч. 30 мин. на заседании диссертационного совета Д 212.078.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Казанском государственном педагогическом университете по адресу: 420021, г. Казань, ул. Межлаука, д. 1.

*С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Казанского государственного педагогического университета*

Автореферат разослан " 18 " апреля 2003 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
профессор



Г.С. Закиров

## 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Перспективы развития системы образования в любой стране видятся в интеграции отечественного опыта и мировой практики в целом, в дальнейшем развитии и внедрении инновационных идей, выведенных из достижений и разработанности теоретического наследия разных стран.

Вопросы использования возможностей зарубежной дидактической теории в повышении эффективности образовательного процесса, научной разработки и практического обоснования новых идей и технологий стали объектом внимания многих исследователей в нашей стране. Существует богатый арсенал современных образовательных теорий, по которым можно конструировать педагогических процесс.

В этих условиях обращается внимание на анализ и изучение зарубежного опыта и возможности его использования для создания оптимальной отечественной модели образования, особенно в период ее реформирования и перехода на двенадцатилетнее обучение. Компаративные исследования представляют особый интерес и ценность именно в периоды глубоких качественных изменений как во всем мире, так и в нашей стране, связанные со сменой парадигм, видения задач и роли образования и воспитания в современном обществе. Более того, изучение опыта решения проблем образования и обучения в других странах, в частности в ФРГ, позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе.

Исследования немецкого опыта важно также не для механического заимствования тех или иных концепций, теорий, подходов обучения, а, прежде всего, для осмысления проблем, существующих в отечественной системе образования, и стимулирования интеграционных процессов в создании единого цивилизованного образовательного пространства. Изучение и анализ преимуществ и недостатков как отечественной, так и зарубежных систем образования и обучения становится сегодня нормой научного взаимодействия между странами и соответствует требованиям их взаимообогащения.

Поиск путей создания эффективных систем и моделей образования в России, необходимость совершенствования и оптимизации процесса обучения в целом требует научного осмысления дидактической теории в России с учетом опыта зарубежных стран, в частности ФРГ.

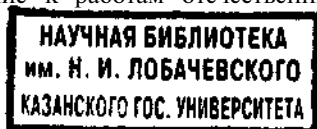
Вопросы развития дидактической теории и практики обучения и воспитания в ФРГ стали объектом внимания многих исследователей.

Одним из первых значительных исследований явилась работа Т.Ф.Яркиной (1979) о состоянии и тенденциях развития педагогики в ФРГ. В ней анализируются теоретико-методологические основы педагогической мысли в ФРГ, вскрываются социальные и гносеологические корни педагогических концепций 50-х - 70-х гг., представлены различные направления развития дидактической теории в ФРГ. Е.К.Кузнецовой принадлежит историко-педагогическое исследование проблемы активизации деятельности учащихся в процессе обучения в немецкой буржуазной педагогике конца XIX - начала XX века (1974). Исследование СХМусиной посвящено гражданскому воспитанию учащихся в общеобразовательных школах ФРГ (1977). Проблемы создания и использования ТСО в школах ФРГ нашли отражение в работе Н.Н.Серебренниковой (1977). Системный анализ проблем содержания школьного образования в ФРГ дают в своих диссертационных исследованиях Н.М.Мерклинггер (1986) и М.А.Васильева (1993). Наиболее значимой в рамках нашего исследования является работа Е.В.Краснощекова (2000), в которой представлен широкий спектр инновационных образовательных технологий в современной начальной школе объединенной Германии, в частности, метод "свободной работы" в школе с "открытым обучением", показаны многообразие и вариативность содержания образования в вальдорфской системе обучения, разработана модель начальной школы на основе инновационных технологий как средства ускорения её реформирования в современных российских условиях.

В своем исследовании мы также опирались на ряд исследований последних лет (О.А.Ворожейкина, О.И.Донецкая, И.В.Золотаренко, Л.И.Писарева, Ф.Л.Ратнер, Н.Б.Сергеева, М.А.Соколова, М.С.Сунцова), в которых затрагиваются различные аспекты школьного и педагогического образования в ФРГ в ракурсе конкретной тематики: реформы образования в ФРГ, содержания педагогического образования, инновационные технологии и др.

На формирование системы представлений по изучаемой проблеме оказали работы известных отечественных компаративистов: Б.Л.Вульфсона, А.Н.Джуринского, М.В.Кларина, З.А.Мальковой, Н.Д.Никандрова, В.Я.Пилипповского, Т.М.Трегубовой и др. В этих работах освещаются вопросы ценностных ориентации, гуманизации образования в современном мире, интернационализации общественной жизни и образования, модернизации школьного образования, а также анализируются инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике.

Обращение к работам отечественных философов образования,



посвященных социально-экономической и политической жизни ФРГ, их взаимосвязи с образовательной сферой, было необходимо для полноценного изучения современных дидактических подходов, теорий, моделей (З.А.Малькова, В.Б.Миронов, В.Я.Пилипповский, Л.И.Писарева, М.Т.Тихонова, Т.Ф.Яркина).

Большое значение для глубокого осмысления исследуемой проблемы имело специальное изучение работ отечественных педагогов по проблемам дидактики (В.И.Андреев, Д.В.Вилькеев, В.В.Давыдов, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Л.В.Занков, А.А.Кирсанов, С.В.Кульневич, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, И.П.Подласый, В.В.Сериков, Г.К.Селевко, М.Н.Скаткин, А.В.Хуторской, П.Б.Эльконин и др.); по вопросам гуманизации содержания образования (Р.А.Валеева, З.Г.Нигматов, М.И.Рожков); по вопросам взаимодействия и взаимообусловленности образования и среды (Б.З.Вульф, В.А.Караковский, В.Ш. Масленникова, Г.В.Мухаметзянова, Л.И.Новикова, Т.М.Трегубова, Р.А.Фахрутдинова, А.Н.Хузиахметов).

Особое внимание в настоящем исследовании было уделено изучению фундаментальных трудов ведущих немецких исследователей, как М.Бенша, Х.Гудьенса, В.Клафки, Ф.В.Крона, Х.Майера, В.Х.Петерсена, Х.Фенда, К.Фрея, П.Хаймана, Х.Шредера, В.Шульца, В.Янка и др.

Анализ имеющихся работ по зарубежной педагогике свидетельствует о некоторых направлениях исследования позитивного зарубежного опыта, тенденциях развития системы образования. Наиболее эффективными и перспективными в развивающейся образовательной парадигме представляются дидактические теории, расширяющие пространство для самопознания, самоопределения и саморазвития учащегося как творчески саморазвивающейся личности.

Данные исследования внесли значительный вклад в изучение процесса обучения и образования в ФРГ. Однако проблемы развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века не нашли должного отражения в научных исследованиях отечественных педагогов. Между тем предварительный обзор педагогической литературы по проблеме исследования показал, что в последние десятилетия в зарубежной науке и практике накоплен большой объем материала по становлению и развитию дидактических теорий в целом, в частности в ФРГ, анализ которого в нашей стране целенаправленно не проводился.

Таким образом, проблему нашего исследования определяют противоречия:

- между накопленным мировым опытом модернизации содержания, форм, методов, средств организации учебного процесса и отсутствием концептуальных подходов в осмыслении этого с позиций возможности использования в совершенствовании отечественной системы образования;

- между необходимостью изучения мирового, в частности, немецкого, опыта организации процесса обучения на основе современных дидактических теорий и неразработанностью конкретных путей и способов их реализации в практике российской общеобразовательной школы.

Данные противоречия определяют проблему исследования: каковы основные подходы, этапы и содержание развития дидактической теории в ФРГ?

**Цель данного исследования:** изучение содержания и основных этапов развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века.

**Объект исследования:** историко-педагогический процесс развития дидактической теории в ФРГ.

**Предмет исследования:** развитие дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века.

Сформулированные цели, объект и предмет исследования определили постановку следующих задач:

1. Провести анализ основных этапов и подходов развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века.

2. Выявить и раскрыть сущность и содержание дидактических теорий в ФРГ.

3. Выявить возможности реализации получивших признание дидактических теорий в практике работы общеобразовательной школы на основе сравнительно-сопоставительного анализа отечественных и зарубежных подходов к организации процесса обучения.

**Общую методологию** исследования составляют философские положения о взаимообусловленности и целостности явлений реального мира, о деятельности и творческой сущности личности и многофакторном характере её формирования, о подходе к человеку как высшей ценности и самоцели общественного развития.

В основу конкретной методологии положены такие научные принципы, как единство исторического, логического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики и образования, позволяющие раскрыть закономерности и перспективы развития дидактики.

Методологию исследования также определили сравнительно-

сопоставительный метод исследования, современные дидактические концепции.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, оригинальных источников, документов и материалов по проблеме развития теории обучения и практики общеобразовательной школы ФРГ, сопоставление эмпирических и теоретических данных отечественных и зарубежных исследований по проблеме. Исторический метод позволил проследить генезис и развитие дидактической теории в ФРГ; методы теоретического анализа (ретроспективный анализ, систематизация, классификация, обобщение и сравнение) - определить основные подходы дидактической теории в ФРГ.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

- раскрыты генезис, основные этапы развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века (1 этап - 50-60-е гг. - становление современных дидактических направлений; 2 этап - 70-е гг. - процесс трансформации основных дидактических теорий под влиянием коммуникативной дидактики, дидактической теории урока; 3 этап - 80-90-е гг. - поиск новых подходов в обучении в условиях постиндустриального общества);

- выявлены сущностные характеристики современных дидактических теорий: дидактической теории образования (детерминированность образования общественно-историческими и социокультурными условиями; выбор учебных целей, отбор содержания в соответствии с образовательными ценностями; стремление к синтезу, интеграции традиционных учебных предметов и создание целостных комплексов; преодоление разрыва между технократизмом и гуманизмом, между формальным и материальным образованием; образование как формирование способности к рациональному самоопределению; критически-конструктивный подход к содержанию образования); дидактической теории урока (структурный анализ факторов обучения как условие рациональной организации деятельности учителя и ученика; определение учебного процесса через область решений и область условий; учет антропологических, психологических и социокультурных предпосылок; требование эмансипации личности в процессе обучения; анализ и планирование урока в рамках взаимодействия учитель-ученик - "Берлинская модель", "Гамбургская модель"; аргументированное поведение в конфликтной ситуации как успешное решение поставленной дидактической задачи; адаптация к общественной системе); дидактической теории информации и

кибернетики (управление передачей информации на основе координации, регуляции и контроля, программирование систем обучения с обратной связью, использование информационно-теоретических методов обучения); критически-коммуникативной теории (коммуникация как условие индивидуализации и социализации; невербальная коммуникация; симметричная коммуникация, метакоммуникация, уровень отношений, коммуникативная компетенция);

- определены возможности реализации дидактических теорий в практике общеобразовательной школы ФРГ: научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный аспекты организации учебного процесса на основе "открытого" и "проектного" обучения, их содержание, формы и методы; определены показатели их качества: концептуальность, системность, управляемость, воспроизводимость;

- выделены критерии эффективности дидактических теорий обучения и проведен их сравнительно-сопоставительный анализ по критериям технологичности (диагностичность целей обучения, наличие критериев отбора содержания обучения, применение алгоритмов, воспроизводимость, применимость технических и дидактических средств, затраты времени учителя, степень индивидуализации, степень гарантированное™ качества обучения) и личностной ориентированности (создание свободного творческого пространства для учителя и учеников, новая культура обучения, демократизация процесса обучения, совместное принятие решений, вариативность и гибкость содержания обучения, развитие рефлексивного критического творческого мышления, субъект-субъектное обучение).

**Теоретическая значимость** исследования заключается в следующем: введены в научный оборот работы немецких исследователей, периодические издания, информационные материалы и документы, проведен сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к организации процесса обучения в общеобразовательной школе, выявлены их прогностические функции. Определено, что данные дидактические теории являются актуальными для совершенствования процесса обучения в рамках отечественной системы образования.

**Практическое значение** исследования определяется тем, что материалы исследования могут быть использованы в отечественной практике организации учебного процесса с целью повышения его эффективности; при разработке курсов сравнительной педагогики, теории и методики обучения в педагогических учебных заведениях, на



факультетах повышения квалификации работников образования; в качестве материала для компаративного анализа при организации научно-исследовательской работы учителей и других работников сферы образования. Данный материал может стать базой для разработки практических рекомендаций по проблемам обучения в отечественной общеобразовательной школе, а также для проектирования и внедрения дидактических технологий в отечественной системе образования.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечивались опорой на фундаментальные отечественные и зарубежные исследования по изучаемой проблеме, на официальные документы органов образования РФ и ФРГ, применением методов, адекватных задачам исследования, основанных на принципах историзма, объективности, всесторонности.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась автором в практике работы в Казанском государственном педагогическом университете, выступлениях на конференции по программе повышения квалификации преподавателей-германистов "Современные методы преподавания немецкой литературы" (стипендиат фонда Volkswagen, г. Бохум, Германия, 1998, 1999), Всероссийских научно-практических конференциях "Духовность, здоровье, творчество в системе мониторинга качества образования" (Казань: КГУ, 2001, 2002), Международных научно-практических конференциях "Технологии внедрения гуманистических традиций в процессе преподавания иностранных языков и культур" (Казань: КГПУ, 2001, 2002), ежегодных научно-практических конференциях молодых ученых КГПУ (1997-2003), а также через публикации в журнале Ассоциации учителей немецкого языка Татарстана "Deutsch in Tatarstan".

Выполненная работа позволяет **вынести** на защиту:

1. Периодизацию развития дидактической теории в Германии во второй половине XX в. (1 этап - 50-60-е гг. - становление современных дидактических направлений; 2 этап - 70-е гг. - процесс трансформации основных дидактических теорий под влиянием коммуникативной дидактики, дидактической теории урока; 3 этап - 80-90-е гг. - поиск новых подходов в обучении в условиях постиндустриального общества).

2. Сущностные характеристики современных дидактических теорий в Германии и возможности их реализации в практике общеобразовательной школы: дидактической теории образования (Клафки 1967), критически-конструктивной дидактики (Клафки 1980), дидактической теории урока (Хайман/Отто/Шульц - "Берлинская

школа" - 1972), дидактической теории учения (Шульц - "Гамбургская школа" - 1980), дидактической теории информации и кибернетики (фон Кубе 1980), критически-коммуникативной дидактики (Винкель 1980), открытого обучения (1960-е гг.), проектного обучения (Фрей, Бастиан, Гудьенс, Хэнзель 1982-1988).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих 6 параграфов, заключения и библиографии.

В первой главе "Ретроспективный анализ развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века" представлены генезис, основные этапы развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX в., выявлены сущностные характеристики дидактических теорий.

Во второй главе "Реализация дидактических теорий в практике общеобразовательной школы ФРГ" раскрываются научный и процессуальный аспекты организации учебного процесса на основе "открытого" и "проектного" обучения, дан сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к организации процесса обучения; определены показатели их качества; представлены критерии эффективности дидактических теорий, их сравнительно-сопоставительный анализ.

## II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Вторая половина XX века в ФРГ характеризуется появлением новых подходов к организации процесса обучения, интенсивным развитием дидактических теорий и концепций. Дидактическая теория рассматривается как система научных знаний о процессах и явлениях обучения, представленных в форме дидактических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих описать, объяснить и прогнозировать функционирование и развитие дидактических процессов и явлений.

Выделяются следующие виды теорий обучения: конкретно-индуктивные теории, которые описывают и объясняют поведение эмпирических объектов без прогностических или преобразовательных функций; содержательные дедуктивные теории, которые выводятся из общих положений на изучаемые дидактические явления; формализованные, основанные на определенных моделях, алгоритмах; индуктивно-дедуктивные теории, т.е. теории комбинированного характера.

Разработанные в дидактике теории, по утверждению немецких исследователей, обладают функцией модели, т.е. наглядно отражают теоретическую концепцию в структурной взаимосвязи всех

компонентов учебного процесса.

При этом под моделью обучения понимается в инструментальном значении обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса. Ее основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель. Немецкие исследователи определяют модель следующим образом: модель как план, т.е. модель занятия, план урока; модель как категория; модель как теория.

Понятие модели используют в немецкой педагогике как прототип для совершенно определенных взаимосвязей, касающихся межличностного общения или практического действия. Модели делают к тому же наглядными комплексные взаимосвязи, теоретические или практические. Модели могут, таким образом, рассматриваться как своего рода ступенька к теории. Они содержат элементы, которые не относятся к теории, но которые уже предполагают постановку гипотезы. Модели упрощают, элементаризируют действительность и подготавливают действие. Моделям отводится, таким образом, роль посредника между теорией и практикой. Для теории и практики они выполняют эвристическую функцию. Данная позиция приводится в учебнике "Grundwissen Didaktik" ("Основы дидактики") (Kron 1993). Она отражает взаимосвязь между теорией и практикой.

В работе представлен генезис основных дидактических подходов в ФРГ во второй половине XX века. До начала XX в. в дидактике последовательно были разработаны следующие подходы: дидактика как искусство обучения; дидактика как теория преподавания; дидактика как теория образования.

В развитии дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века выделяются 3 этапа:

1 этап - 50-70-е гг. XX века - период становления современных дидактических направлений;

2 этап - 70-80-е гг. XX века - период трансформации основных дидактических теорий под влиянием коммуникативной дидактики, дидактической теории урока как взаимодействие процессов учения и преподавания;

3 этап - 80-90-е гг. XX века - период разработки новых подходов в обучении в условиях постиндустриального общества, основанных на личностно-ориентированном обучении, преобразующем традиционное на основе продуктивной деятельности учащихся посредством разработки моделей обучения как иницилируемого учащимися освоения нового опыта в результате рефлексивной деятельности учащихся,

характеризующей как процессуальную, так и содержательную сторону учения.

В настоящее время можно выделить ряд направлений в развитии дидактической теории: дидактическая теория образования или критически-конструктивная теория; дидактическая теория урока (вначале - Берлинская модель, позднее - Гамбургская); дидактическая теория информации и кибернетики; критически-коммуникативная теория обучения; личностно-ориентированный подход в рамках "открытого обучения"; проектное обучение.

Из всего многообразия подходов в развитии современной дидактики в ФРГ в обозначенный период мы выделили вышеперечисленные по следующим причинам: во-первых, в условиях традиционно сложившейся классно-урочной системы обучения они легко интегрируются в учебный процесс, не затрагивая содержания, которое определено образовательным стандартом; способствуют повышению качества обучения; во-вторых, соответствуя традиционному критерию технологичности, они являются личностно-ориентированными, обеспечивая не только успешное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное развитие школьников, выделяя их в качестве субъектов учебно-познавательного процесса. Выделенные нами дидактические теории восходят к двум основным подходам: технологическому и личностно-ориентированному.

Перейдем к последовательному рассмотрению представленных дидактических теорий. Представителями дидактической теории образования в ФРГ являются Клафки, Крамп. Классическая теория образования опирается на следующие положения: образование как способность к рациональному самоопределению и как путь развития такой способности.

Как отмечают немецкие исследователи, "социальная детерминированность образования приобретает в среде всеобщего". При этом выделяется важная дидактическая проблема: при каких условиях содержание обучения становится образовательным, приобретает ценностное значение. Противоречия, выделенные в традиционной немецкой системе образования, созвучны актуальным современным позициям, проблемам современной отечественной системы образования, а именно: необходимость достижения нового качества образования; преемственности уровней образования; разностороннего развития детей, их познавательных интересов, творческих способностей; разработки национально-регионального компонента общего образования, сохранения здоровья детей.

Уровневый анализ обучения как взаимодействия процессов

учения и преподавания позволяет выделить специально-научный уровень в узком смысле как совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение педагогических целей, и общенаучный в широком смысле как совместная деятельность учителя и ученика, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры, способов действия с ними. Учебный процесс определяется множеством факторов. Авторы теории урока разработали категориальный аппарат для анализа и планирования урока. Структурный анализ урока представляет собой систему понятий, находящихся в отношении строгой интердепенденции, т.е. изменение одного компонента влечет за собой изменение всей системы. Главную роль играют такие понятия, как интенциональность (целеполагание), тематика (содержание) урока, методы и средства обучения. Вспомогательную роль играют антропогенные (индивидуальные) и социокультурные предпосылки. Первые объединяются в так называемую "область решений", т.е. сферу компетенции учителя, вспомогательные понятия объединяются в "область условий", т.е. те факторы, на которые учитель не может влиять непосредственно.

В дидактической теории информации и кибернетики внимание сосредоточено на вопросе оптимальной стратегии в управлении процессом обучения на основе координации, регуляции, контроля, программирования систем.

Коммуникативная дидактическая теория актуализировала аспект межличностного общения, рассматривая коммуникацию как условие индивидуализации и социализации, выделяя невербальную коммуникацию; симметричную коммуникацию, метакоммуникацию, уровень отношений, коммуникативную компетенцию.

Любая теория ценна прежде всего тем, что находит применение в практике общеобразовательной школы через "научное проектирование и точное воспроизведение в классе, гарантирующих успех педагогических процессов". Отсюда необходимо рассмотрение способов реализации представленных дидактических теорий в практике общеобразовательной школы ФРГ.

Концепция "открытого обучения" (offener Unterricht) означает "открытость" содержательного, методического и организационного аспектов обучения и имеет целью создание максимально свободного творческого пространства как для учителя, так и для учеников. Она направлена на демократизацию всей школьной жизни и каждого урока в отдельности. Целью обучения является развитие самостоятельности учеников, инициативности, ответственности за результаты учения. На

первый план выступают учет индивидуальных способностей детей, поощрение их самоорганизации, усиление мотивации к учению через игровые формы и методы обучения, повышение самооценки.

Предоставление максимальной свободы и самостоятельности детям не означает произвольности хода урока. Каждое занятие тщательно планируется и организуется. Однако сценарий процесса обучения строится на основе принципа вариативности, который позволяет организовывать его гибко, корректировать цели урока и управлять им, предусматривает наличие нескольких альтернатив в развитии урока. Гибкая система организации обучения позволяет избежать шаблонности и скуки, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Принципы субъект-субъектного обучения реализуются при этом максимально: дети участвуют на паритетных началах с учителем в подготовке и проведении уроков и учебных мероприятий.

Данная концепция находит наибольшее применение в начальной школе, но отдельные элементы вполне уместны также и на средней ступени обучения.

Проектное обучение (проектная работа, метод проектов, проектно-ориентированное обучение) представляет собой попытку перейти к самоорганизации процесса обучения путем разработки и осуществления конкретных замыслов (проектов). Восходящий своими истоками к традициям педагогики "реформ" начала XX в., этот метод предполагает демократизацию управленческих структур и открытость школы.

Для соединения различных каналов поступления информации большое значение имеет эффект действия (*der Tu-Effekt*), т.е. подкрепление учения действием (Engelkamp 1990). Процесс обучения строится на разрешении жизненно важных проблем, через исследование, открытие и сбор информации. Учащийся создает при этом собственные конструкции и модели. Как утверждают немецкие исследователи, "только таким путем можно перейти от разъяснения сути к подлинному образованию, учитывая, что образование всегда есть индивидуальный процесс".

Проектом в педагогике называют учебный замысел, который разрабатывается совместно с учащимися и преподавателями; служит практической цели (например, сооружение проекта рекламы, разработка Устава школы и т.д.); требует определенного учебного времени для своего осуществления (Schröder 2001).

Начиная с 70-х гг. XX в. в ФРГ имеются многочисленные эксперименты по проектной работе, изложенные в трудах таких

ученых как: Фрей (1982); Бастиан, Гудьенс (1986); Хэнзель (1986); Хэнзель, Мюллер (1988).

Обучение методом проектов является составной частью общей программы реформ (Deutscher Bildungsrat 1970) и направлено на демократизацию и гуманизацию школьного обучения, а также содействует формированию способностей, самоопределению и участию в принятии решений. Проектное обучение подчеркивает целостность учения и ориентированно на действие ("learning by doing"). С его помощью создаются предпосылки для того, чтобы школьное обучение не было сведено лишь к познавательной процедуре передачи знаний. Это означает, что воспитательные и образовательные задачи проектного обучения направлены на всестороннее развитие школьников.

Критерии проектного обучения включают:

исходные пункты: общественная отнесенность - проект должен быть связан с реальными общественно-релевантными проблемами и потребностями; практическая отнесенность - проект должен быть ориентирован на насущные интересы учащихся и обучающихся (личные и профессиональные);

формы работы: самоопределение учащихся: участие в принятии решений при планировании и проведении проекта, а также социальное учение в результате изменения ролей учитель-ученик. Экспертами могут выступать не только учителя, но и учащиеся; целостность обучения: работа "головой, сердцем и руками" (Песталоцци). Творческие, рецептивные, продуктивные и аффективные действия сведены воедино. Проекты интегрируют методы, содержание и перспективы различных предметов, чтобы взвешенно подойти к проблемам и темам реальной действительности;

целевые ориентиры: ориентированность на конечный продукт, который может находить применение в дальнейшей работе; коммуникация, осуществляемая в ходе презентации продукта;

В работе представлен сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к организации процесса обучения. Компаративные исследования развития дидактических теорий в России и ФРГ представляют особую ценность в период качественных изменений и реформ в сфере образования, что непосредственно наблюдается в России при переходе к двенадцатилетней школьной системе. В диссертационном исследовании представлены следующие отечественные направления развития дидактической теории: общая теория систем, программированное обучение, проблемное обучение, развивающее

обучение, дифференцированное обучение, модульное обучение, личностно-ориентированное обучение и др.

Рассматривая развитие дидактической теории в ФРГ в обозначенный период, мы опирались на методологическую основу отечественной дидактики с позиции преимуществ и недостатков в исследованиях немецких ученых и возможностей использования данного теоретического материала в совершенствовании отечественной системы образования.

Сравнительно-сопоставительная характеристика представленных дидактических теорий ФРГ с отечественными теориями позволяет сделать вывод о том, что в обеих системах присутствует сочетание гуманистического и рационального подходов. Ведущими категориями рационального или технологически-ориентированного подхода являются: эффективность обучения; критерии усвоения (эталонные результаты); формирующая и суммирующая оценка; предъявление информации и эталонов усвоения; тестирование; критериальный контроль; конкретизация учебных целей; корректирующая обратная связь; обучающие процедуры; полное усвоение знаний и умений.

Определяющими для личностно-ориентированного подхода являются такие психолого-дидактические категории, как: процессуальная ориентация; учебное исследование; сбор данных; выдвижение и проверка гипотез; эксперимент; рефлексивное критическое, творческое мышление; моделирование; принятие решений; соотнесение модели и реальности; релевантность.

В заключительной части исследования представлен анализ вышеперечисленных дидактических теорий по критериям технологичности и личностной ориентированности. К критериям технологичности относятся: диагностичность целей обучения; наличие критериев отбора содержания обучения; применение алгоритмов; воспроизводимость; применимость технических и дидактических средств, включая компьютеры; затраты времени учителя; степень индивидуализации; степень гарантированности качества обучения. К критериям личностной ориентированности относятся: создание свободного творческого пространства для учителя и учеников; новая культура обучения; демократизация процесса обучения, совместное принятие решений; вариативность и гибкость содержания обучения; развитие рефлексивного критического творческого мышления; субъект-субъектное обучение.



Таблица 1

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Теории обучения	а	б	в	г	д	е	ж	з	сумма баллов	ранговое место
Личностно-ориентированное обучение	2	3	3	3	3	2	3	3	22	6
Критически-конструктивная дидактика	6	9	3	2	2	2	3	5	32	2
Дидактика как теория урока	6	7	3	3	2	2	3	5	31	3
Дидактическая теория информации и кибернетики	8	4	9	8	4	8	5	8	54	1
Критически-коммуникативная дидактика	3	2	2	2	2	3	3	3	20	7
"Открытое" обучение	2	3	2	2	4	3	7	3	26	5
"Проектное" обучение	5	3	3	3	5	3	3	4	29	4

Таблица 2

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Теории обучения	а	б	в	г	д	е	сумма баллов	ранговое место
Личностно-ориентированное обучение	8	6	6	5	7	9	41	3
Критически-конструктивная дидактика	4	3	3	4	8	7	29	5
Дидактика как теория урока	4	3	3	4	6	7	27	6
Дидактическая теория информации и кибернетики	2	3	2	3	3	2	15	7
Критически-коммуникативная дидактика	7	4	5	4	7	8	35	4
"Открытое" обучение	9	8	8	9	8	9	51	1
"Проектное" обучение	9	8	9	6	8	8	48	2

Сравнительный анализ представленных теорий обучения по выделенным показателям позволяет выделить следующие качественные характеристики технологического подхода: ориентированность на дидактические цели невысокого познавательного уровня на основе репродуктивной деятельности учащихся, личностно-нейтральный характер обучения, доминирующее начало стандартизированных учебных процедур, выбор обязательных эталонов усвоения учебного материала, ограничение педагогических возможностей обучения. Следовательно, технологический подход к обучению направлен на сообщение учащимся знаний и формирование способов действия по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение. Личностно-ориентированный подход акцентирует развивающий потенциал обучения, направленный на обеспечение исследовательского характера учебного -процесса, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, формирование опыта творческой деятельности, изменение позиций ученика, субъектность ученика, развитие рефлексивного творческого мышления, создание свободного творческого пространства для учителя и ученика.

Все вышеперечисленные дидактические теории характеризуются определенной степенью технологичности и личностной ориентированности, при этом самым высоким показателем технологичности обладает дидактическая теория информации и кибернетики, далее следует критически-конструктивная дидактическая теория, дидактическая теория урока и т.д. (таблица 1). А по критерию личностной ориентированности наиболее высокий показатель у теории открытого обучения, затем проектного обучения и т.д. (таблица 2). При этом, соответствуя критерию технологичности, доминирующим началом выступает критерий личностной ориентированности, что доказывает возможность их использования в повышении эффективности процесса обучения в общеобразовательной школе.

Итак, конструктивный анализ развития дидактической теории в ФРГ во второй половине XX века позволяет сделать вывод о перспективности использования немецкого опыта для совершенствования отечественной системы образования.

Основные положения диссертации нашли отражение в следующих публикациях автора:

1. Chissarautdinova G. Die Lebensdarstellung im psychologisghen Roman "Anton Reiser" von Karl Philipp Moritz. "Deutsch in Tatarstan" Kasan. - 1999. - S.72-78.
2. Chissamutdinova G. Umwelt und personales Ich in Karl Philipp

Moritz' psychologischem Roman Anton Reiser. Von der Moderne zur Gegenwart. Abhandlungen und Essays zur deutschen Literatur und Landeskunde. Bochum 2000. - S.22-32.

3. Хисамутдинова Г.И., Донецкая О.И. Концепция "открытого обучения" в педагогике Германии // Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования. Сборник статей и тезисов конференции. - Казань - Йошкар-Ола, 2001. - С.324-326 (авторских 2 с).

4. Хисамутдинова Г.И., Донецкая О.И. Конструктивизм о задачах образования в условиях информационного общества // Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. - Казань - Йошкар-Ола, 2002. - С.64 (авторских 1 с).

5. Хисамутдинова Г.И. Деятельностные аспекты метода проектов // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: наука и практика. Научные труды ученых Казанского государственного педагогического университета. - Казань, 2002. - С.174-177.

6. Хисамутдинова Г.И. Дифференциация и индивидуализация обучения как фактор овладения новой культурой обучения // Технологии внедрения гуманистических традиций в учебно-воспитательный процесс. Научные труды и материалы IX Международной научно-практической конференции. - Казань, 2002. - С.112-113.

7. Хисамутдинова Г.И. Дидактическая теория образования в педагогике Германии // Актуальные проблемы педагогической науки: Сборник научных трудов молодых ученых и студентов Казанского государственного педагогического университета. - Казань: КГПУ, 2003. - С.240-242.

---